

# CONSTRUÇÕES DE SABERES PROFISSIONAIS PELA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DA PRÁTICA: FUNÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ATORES DE EDUCAÇÃO

Deolinda Ribeiro

Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Mariana Mendes

Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Sara Leal

Instituto Politécnico do Porto, Portugal

*Resumo:* O presente artigo tem como enfoque problematizar a perspetiva dos atores de educação do 1.º ciclo do ensino básico sobre a função da biblioteca escolar. Investigar esta problemática, no estágio de formação profissional docente, foi o objetivo de duas mestrandas e coautoras deste texto que, apoiadas pela docente da unidade curricular “Investigação em Educação” procuraram construir saberes profissionais contextualizados. Esta investigação foi desenvolvida na escola de estágio das mestrandas no distrito do Porto, Portugal, que não tinha biblioteca escolar. Os objetivos de estudo foram: conhecer a influência desta problemática nas práticas docentes, na perspetiva dos professores, e na motivação para a aprendizagem da leitura, na perspetiva dos alunos. A observação direta e indireta, por entrevista e grupo focal, foram as opções metodológicas. Os resultados evidenciaram que uma biblioteca escolar pode beneficiar a prática docente e as aprendizagens dos alunos.

*Palavras-chave:* Biblioteca Escolar. Prática Docente. Motivação. Aprendizagem da Leitura.

## CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE THROUGH INVESTIGATION IN PRACTICAL CONTEXT: THE ROLE OF SCHOOL LIBRARIES FROM EDUCATIONAL PROFESSIONALS' PERSPECTIVE

*Abstract:* This article focuses on discussing the role of school libraries from primary school educational professionals' perspective. The two master's students' goal, co-authors of this article, was to investigate this issue presented in a professional training environment. This research, which tried to acquire contextualized professional understandings, was developed under the advisement of the 'Research in Education' professor. This investigation was developed in the students' training school, in the Oporto district, in Portugal, which did not have a school library. The study's goals were: to understand the influence of this problem during learning activities from the teachers' perspective, and how children's motivation to learn how to read was affected by this. The methodology approaches used to develop this study were both the direct and indirect observations through interviews and focus groups. The results show that a school library can benefit both student learning and teaching practice.

*Keywords:* School Libraries. Teaching. Children's Motivation. Reading Learning.

## Introdução

Desde o seu nascimento, a criança evidencia predisposição para produzir um discurso oral para comunicar. Por volta dos 15-24 meses, a criança descobre que a linguagem escrita se constitui como uma outra fonte de comunicação através das experiências vividas (MAGALHÃES, 2000). Por conseguinte, o desejo de ler é-lhe suscitado através desta descoberta, podendo ter surgido também através das suas experiências de manipulação de livros, da audição de leitura de histórias ou da percepção de algum adulto a ler (SIM-SIM, 2009).

Segundo Piaget (1975), a formação do pensamento mágico ocorre dos quatro aos sete anos pelo que, neste período de vida da criança, deve-se promover ainda mais a sua aproximação ao livro e ao mundo da fantasia, criando predisposições para o exercício da leitura. Assim, na Educação Pré-escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), as atividades desenvolvidas em torno da exploração do livro devem assumir-se com maior intencionalidade, cabendo aos pais iniciar e prosseguir com este trabalho de 'formação de leitores' (GOMES, 1996). A família apresenta-se, em relação à leitura, como o contexto social privilegiado para despertar o interesse e gosto da criança pela leitura. Para tal, a existência de um lugar dedicado aos livros para as crianças, a vivência de momentos de leitura e de contacto com livros (SILVA, 2001) enriquecem as experiências de pré-leitura.

De acordo com muitos autores, nos momentos de aproximação da criança ao livro é importante atuar segundo a seleção do texto, a motivação e a leitura atenta do livro. A seleção do texto deve recair sobre uma obra literária de qualidade, com texto simples e rico devendo ser conjugados com os interesses, idade e capacidade de compreensão lógica do leitor (CALIXTO, 1996). A segunda condição é, possivelmente, a maior preocupação referente à leitura, visto que é difícil criar condições para a motivação, pois a criança está habituada a um consumo passivo de imagens (MANZANO, 1988). Mais que isso, a leitura é entendida, em muitos casos, como o domínio de uma técnica, facilitando a desmotivação da criança para a sua prática (VIANA, 2005). Associado a estes critérios, também a leitura do livro deve ser realizada de um modo atento e interessado, para que a criança se envolva (MANZANO, 1988). As experiências anteriores do leitor com livros, as interações sociais sobre eles, a liberdade de escolha e a sua facilidade de acesso são fatores que influenciam a predisposição da criança para a leitura. Pelos pressupostos

anteriores, justifica-se a importância da interação da criança com livros, desde idades precoces, bem como a vivência de momentos de partilhas literárias, e a oportunidade de escolha de obras sugeridas por outros intervenientes do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, a proximidade da criança com os livros é considerada um ponto positivo no despertar do gosto pela leitura, sendo determinante o papel dos mediadores, família e professores (VIANA, 2005).

O reconhecimento da leitura como fator determinante do sucesso escolar da criança é consensual, pelo que se considera importante a sua prática. Apesar do ensino formal da leitura iniciar-se no 1.º ano do 1.º CEB, cabe também aos educadores de infância incluir nas suas atividades estratégias que criem motivação para a interação da criança com o livro e com a leitura, nas suas diferentes formas (GOMES, 1996). Além disso e, sem focar num contexto específico, a prática da leitura promove o acesso e domínio de informação, colocando o leitor em reflexão e, posteriormente, ator de mudança (SEQUEIRA, 2000), graças ao desenvolvimento do seu espírito crítico e reflexivo através do ato de ler (SILVA, 2001). Neste seguimento, podemos compreender como a prática da leitura determina o sucesso escolar da criança, permitindo desenvolver competências que são essenciais no seu desempenho escolar. Uma dessas competências apresenta-se no sucesso da escrita, uma vez que a sua aprendizagem é enriquecida pela comparação de interpretações acerca de um mesmo texto. Atendendo às fases de produção escrita, verifica-se a presença da leitura na revisão textual, exigindo a capacidade de decifração e reflexão acerca da informação escrita (BARBEIRO; PEREIRA; ALEIXO; PINTO, 2007). Na revisão textual, a leitura auxilia também na ortografia, uma vez que o contacto com diversas palavras facilita as correções ortográficas. Além disso, também para a reformulação dos enunciados, a criança recorre ao seu capital lexical, ficando o sucesso da revisão dependente da diversificação do leque vocabular da criança (DUARTE; COLAÇO; FREITAS; GONÇALVES, 2011). Para os mesmos autores, o desenvolvimento do capital lexical é capacitado através da leitura, pois um falante que leia mais, à partida, apresenta um campo lexical mais expandido e terá um melhor desempenho na compreensão de textos. Por outras palavras, a qualidade da escrita da criança depende do volume de leituras, mostrando-se que a leitura influencia o processo de escrita (SILVA, 2001).

Apesar de a leitura ser um fator favorável ao sucesso escolar, a ausência de acesso a livros ou fontes de informação impede que a criança desenvolva a competência leitora. Em consequência, a aquisição de

conhecimentos e a progressão das suas capacidades decorrerão num ritmo mais lento, podendo algumas vezes nem ocorrer (CALIXTO, 1996). Com a diversidade dos meios de difusão de informação e a acessibilidade às fontes através das tecnologias da informação, torna-se importante rever e alterar as formas tradicionais do trabalho escolar (VEIGA; BARROSO; CALIXTO; CALÇADA; GASPAS, 1997). É desta forma que a escola surge como um interveniente promotor da igualdade de oportunidades a todas as crianças graças ao direito à educação e à cultura (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com o Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação de 1989 (CALIXTO, 1996), a biblioteca escolar tem um papel fulcral na igualdade de oportunidades, atuando como meio de minimização dos fatores de discriminação, igualando o acesso ao conhecimento. Em muitos casos, o único contacto dos alunos com os livros ocorre na escola, pelo que a existência da biblioteca escolar facilitará este acesso (RODRIGUES, 2000). Por isto, as bibliotecas escolares devem adaptar-se às necessidades dos alunos e professores, tornando-se assim em um dos recursos fundamentais do sistema educativo (CALIXTO, 1996), e de livre acesso para o desenvolvimento curricular, por serem centros multimédia onde a informação com fins educativos é disponibilizada e produzida em suporte papel ou digital (SILVA, 2001). Para além deste serviço, a biblioteca escolar é um recurso privilegiado para promover a leitura lúdica, através da exploração de obras literárias e de ficção adequadas às faixas etárias dos alunos (VEIGA; BARROSO; CALIXTO; CALÇADA; GASPAS, 1997). É ainda um meio imprescindível para a obtenção de informação, contribuindo para a formação de cidadãos em que as capacidades críticas devem ser desenvolvidas, preparando as crianças para a vida ativa e participante em sociedade (SILVA, 2001).

Vemos, pois, que a biblioteca escolar é um dos recursos educativos fulcrais, em que os materiais que a constituem são úteis para o desenvolvimento da atividade educativa (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Atualmente, a biblioteca é concetualizada como uma coleção ordenada de documentos escritos e outros suportes de informação (MAGALHÃES, 2000). Assim, sendo um recurso básico do processo educativo, é-lhe atribuído um papel fundamental em domínios como a aprendizagem da leitura, a literacia (RODRIGUES, 2000); o desenvolvimento do prazer de ler (MAGALHÃES, 2000); a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente; o desenvolvimento de estratégias de estudo e de investigação autónomas; e o aprofundamento

da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (VEIGA; BARROSO; CALIXTO; CALÇADA; GASPAR, 1997).

Neste sentido, a biblioteca deve ser um espaço que os alunos sintam que lhes pertence, tenham acesso à informação e ao conhecimento, possam estudar, encontrar com facilidade fontes documentais e adquirir competências de autonomia, de pesquisa, de avaliação e de produção de informação (CALIXTO, 1996). Além disso, a coleção de obras deve estar disposta de forma acessível, ser variada e adequada às faixas etárias dos alunos (MAGALHÃES, 2000), promovendo uma formação integral e um ensino de qualidade apelando ao “saber-fazer” (RODRIGUES, 2000). Para os professores, este deve ser um espaço onde encontram informação, ideias e materiais úteis e variados que apoiem a sua prática, podendo recorrer aos recursos humanos da biblioteca para debater estratégias e incentivar os alunos a ler ou a realizarem atividades de estudo (CALIXTO, 1996; VEIGA; BARROSO; CALIXTO; CALÇADA; GASPAR, 1997).

Pela lei n.º 19-A/1987, de 3 de junho, a criação de bibliotecas escolares foi legislada para os estabelecimentos de ensino que ainda não a possuíam. Todavia, ainda que legislada como obrigatória, a biblioteca escolar ainda não é vislumbrada em todos os contextos, mesmo havendo consciência, por parte dos profissionais educativos, da importância do seu papel para toda a comunidade educativa (CALIXTO, 1996). Contudo, as escolas recentemente construídas possuem um espaço dedicado à biblioteca que, em alguns casos, é ocupado com uma finalidade diferente. A falta de recursos humanos (RODRIGUES, 2000), a insuficiência de equipamentos e a má gestão de verbas para a equipar também têm contribuído para que a biblioteca escolar seja um pouco esquecida (CALIXTO, 1996). Por estes e outros motivos, a ausência da biblioteca nas escolas é, cada vez com mais frequência, uma constante nos estabelecimentos de ensino. Esta situação, ou seja, a falta deste recurso, os reduzidos hábitos de leitura das famílias e o modo como o ensino da leitura está a ser feito nas escolas, leva os alunos a preferirem outras atividades. Consequentemente, a sociedade portuguesa continua a ser uma sociedade onde os adultos e jovens portugueses leem pouco e mal (SIM-SIM, 2002). Perante estas dificuldades, o Plano Nacional de Leitura tem como objetivo colmatar os elevados índices de iliteracia da população portuguesa, promovendo, a nível nacional, os hábitos de leitura das crianças, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico (GAMBÔA, 2008). Contudo, a leitura continua a ser associada à descodificação e à oralidade, e não tanto à escrita. Apesar de ser da responsabilidade do

professor a formação de leitores (SIM-SIM, 2002), a família tem uma grande influência no desenvolvimento do gosto da criança pela leitura e na criação de hábitos de ler, uma vez que a leitura é uma prática sociocultural, cognitiva e afetiva (GAMBÔA, 2008). A falta de uma biblioteca repercute-se na prática dos docentes, dificultando a prática de uma pedagogia que se aproxime dos paradigmas construtivista e socio construtivistas da educação. A biblioteca escolar, tal como refere Rodrigues (2000), é um espaço enriquecedor, um espaço de viagens favorecidas pelos textos onde se vive a alegria, e esta faz com que as palavras nasçam com vida quando se abre um livro. Pode-se então depreender, tal como refere Calixto (1996) que, sem biblioteca escolar, não há escola que ofereça diversificação de oportunidades de aprendizagem, concluindo-se que tal situação acaba por prejudicar o aluno no seu desenvolvimento.

### *Percurso metodológico*

A escola de prática onde as mestrandas desenvolviam o estágio de formação profissional não tinha biblioteca escolar, embora houvesse instalações para tal. De mês a mês, havia uma biblioteca itinerante, onde os alunos podiam fazer requisição de livros com a autorização dos pais. Ora, de acordo com os pressupostos estudados, pode-se interpretar que a biblioteca escolar contribui para a promoção de uma aprendizagem da leitura, mais rica e significativa para os alunos. Nessa medida, as mestrandas propuseram-se a investigar esta problemática, em contexto ecológico da sua formação prática, procurando conhecer as perspetivas dos professores e alunos, definindo dois objetivos de investigação: conhecer a influência da inexistência da biblioteca escolar nas práticas docentes; e conhecer a influência da inexistência da biblioteca escolar na motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura no 1.º CEB. A metodologia de investigação foi de natureza qualitativa e descritiva, com características de investigação-ação. Partiu-se de um problema identificado na prática, que se considerou necessário estudar para melhor agir, num vaivém entre a observação e reflexão e a prática desenvolvida, com vista à sua transformação (CAETANO, 2004; LOPES DA SILVA, 1996). A adoção da metodologia de investigação-ação permitiu, nesta situação, investigar e agir, tendo como intencionalidade minimizar o impacto da inexistência de uma biblioteca escolar nas aprendizagens das crianças e, simultaneamente, desenvolver nas mestrandas as

competências requeridas a um professor reflexivo, investigador de práticas, que sistematicamente recolhe dados e os regista em diário de formação (RIBEIRO, 2011). O processo em espiral partiu da observação direta e participante em contexto, em que as opções tomadas, de forma consciente e deliberada, foram resultantes de uma reflexão intencional e racional (MÁXIMO-ESTEVES, 2008), cujo objetivo consistiu na produção da mudança da prática educativa (LOPES DA SILVA, 1996). Por estas linhas, visionou-se o papel multidimensional da ação docente, desde a observação e reflexão à ação e avaliação, procurando a melhoria da qualidade da educação dos alunos, enquanto cidadãos ativos, pensantes, criativos e capazes de construir o seu próprio conhecimento (LATORRE, 2008).

A proximidade e a participação na vida do contexto de pesquisa permitiram obter dados que, após análise e reflexão, identificaram problemas e necessidades. O processo iniciou-se com a definição de objetivos, a seleção de formas e meios de observação e, posteriormente, a definição de critérios de recolha de informação, registo e análise (ESTRELA, 1994; FORTIN, 1999). Neste estudo, o facto de as observadoras participarem na vida dos sujeitos estudados, permitiu assumir posturas de observação direta e participante (FORTIN, 1999; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), pelo que as mestrandas e simultaneamente investigadoras desenvolviam as funções de observar e descrever as atitudes dos sujeitos na sua vida quotidiana, dando ênfase à observação naturalista (ESTRELA, 1994). Como complemento de recolha de informação, e para maior rigor no estudo da problemática selecionada, procedeu-se à observação indireta, através de uma entrevista semiestruturada a cinco professores. No entanto, e por questões de limitação textual, apenas se apresentam resultados de duas entrevistas realizadas a uma professora do 1.º ano e uma professora do 3.º ano do 1.º CEB, e também por serem as docentes mais próximas ao processo de formação profissional das mestrandas. A entrevista semiestruturada às professoras ocorreu em sessões que não excederam os 45 minutos, e onde as questões foram definidas previamente pelas mestrandas, num guião de entrevista (MÁXIMO-ESTEVES, 2008). Apesar da uniformidade em relação ao guião, as questões eram amplas e sem indicação da sua ordem, sendo esta determinada pelo discurso dos entrevistados (FORTIN, 1999), tendo surgido outros temas além dos especificados.

Também os alunos destas professoras partilharam as suas opiniões, em entrevistas organizadas em grupo focal. Esta forma de entrevistar demonstrou ser a estratégia mais adequada para obter dados junto dos

alunos, pois a discussão e o diálogo, características da entrevista em grupo, permitiram aceder a um maior número de respostas, diversificadas e relevantes. Assim, um grupo foi constituído por cinco alunos, outro constituído por uma turma, o que mereceu reflexão e preparação das mestrandas e entrevistadoras devido às características dos sujeitos a inquirir. Entrevistar crianças não se iguala ao entrevistar adultos, porque a situação formal não se adequa aos participantes desta entrevista, pelo que a duração da entrevista, o tipo de questões e a familiaridade com o ambiente e com as entrevistadoras foram alguns aspetos tidos em consideração para que as crianças não se reservassem na comunicação (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008).

Após a recolha das opiniões dos participantes, assumiram-se os procedimentos de análise, que consistiram em construir dimensões de análise emergentes do discurso das professoras e dos alunos, tendo como referentes orientadores o próprio discurso, os objetivos de estudo e o quadro teórico que o orientou. De forma a salvaguardar a identidade dos participantes, o modo como se distinguem as suas falas é pelas letras A e B, que marca o discurso de cada professora, sendo com as mesmas letras que se identificam as falas dos alunos, de modo a relacionar o grupo à sua professora.

## *Resultados e discussão*

### **1. Perspetiva das professoras**

Apresenta-se e discute-se, em primeiro lugar, os resultados da análise do discurso das professoras a partir de três dimensões: a) valorização da biblioteca escolar para a aprendizagem dos alunos, desenvolvimento profissional docente e envolvimento da família; b) valorização da biblioteca escolar no combate às desigualdades sociais e promoção do sucesso dos alunos; c) valorização da diversificação de estratégias pedagógicas que minimizem a falta da biblioteca escolar.

#### **a) Valorização da biblioteca escolar para a aprendizagem dos alunos, desenvolvimento profissional docente e envolvimento da família**



A opinião de ambas as professoras evidencia a valorização da biblioteca para toda a comunidade escolar, uma vez que promove o envolvimento de todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem. Ambas afirmam que a biblioteca escolar é um auxílio à prática docente, pela sua variedade de recursos didáticos e pela sua contribuição para a diversificação de estratégias de ensino. Também é observável nas suas falas que a biblioteca fomenta a construção de hábitos de leitura, despertando o gosto dos alunos pela leitura, através do contacto com os livros. A docente B, e tal como defende (MAGALHÃES, 2000), reforça o valor da biblioteca como um meio para despertar o desejo e o prazer pela leitura.

[a biblioteca] é fundamental, é uma mais-valia para os meninos, para os professores e para os pais. (Prof<sup>a</sup>. A)

Acho que [a biblioteca] é, sem dúvida, uma boa ferramenta para o nosso desempenho, porque é uma forma de estimularmos o gosto pela leitura. (Prof<sup>a</sup> A)

Acho que [a biblioteca] é um convite aos alunos para terem um momento, como eu digo, prazeroso. (Prof<sup>a</sup>. B)

Se ela [a biblioteca] existir, é muito importante e acho que provoca, acho que é um convite à leitura. (Prof<sup>a</sup>. B)

Emerge também da opinião das professoras A e B a importância que atribuem à biblioteca escolar como meio de motivação para a leitura, sendo considerada uma das estratégias importantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos neste domínio. Ambas as professoras, apesar de lecionarem anos distintos, consideram que a seleção de uma obra por parte dos alunos ainda é muito influenciada pela presença e qualidade das ilustrações. A professora A manifesta a ideia de que a análise das ilustrações e criação de uma história é muito estimulante para a criatividade dos alunos, considerando ser uma atividade de excelência para o 1.º ano.

Eles [alunos] ficam mesmo a envolver-se com o livro, com as ilustrações, eles gostam muito, escolhem muito o livro ainda pelas ilustrações, quando elas são apelativas. (Prof<sup>a</sup>. B)

Eles [alunos] pegam no livro e inventam uma história que também estimula muito a criatividade deles e adoram. (Prof.<sup>a</sup> A)

Ir de encontro aos gostos de cada um é o principal motor para o gosto para estimularmos e leitura. (Prof<sup>a</sup>. A)

[Os alunos] transportam os problemas da história para os problemas na vida real, e eles vão começando a gostar também bastante (...) eles dizem em voz alta, levantam-se, pegam no livro e vão dizer “este livro fala de” e “porque que eu aconselho o livro a outro menino para ler. (Prof<sup>a</sup>. B)

As professoras defendem que a seleção de obras, partindo dos gostos e interesses dos alunos, constitui o maior motor para a estimulação da leitura. De acordo com a professora B, outro aspeto que permite a motivação para a leitura é a possibilidade de serem feitas relações entre a história do livro e a vida pessoal dos alunos, produzindo-se relações significativas. Esta professora expressa que o contacto com os livros transmite momentos de prazer e tranquilidade, criando motivação nos alunos na procura desses momentos. Também a partilha de leituras entre alunos é percebida pela professora B como motivação para a leitura, despertando o desejo dos alunos em ler livros sugeridos pelos seus colegas.

### **b) Valorização da biblioteca escolar no combate às desigualdades sociais e promoção do sucesso dos alunos**

Constata-se que as professoras A e B têm preocupação com os alunos que não têm tanto acesso à informação escrita, vendo na existência da biblioteca escolar uma mais-valia para combater as desigualdades sociais. Esta visão é deveras relevante, demonstrando um conhecimento aprofundado dos alunos, por parte das professoras, e uma conceção de que todos devem ter acesso ao sucesso. Enquanto a professora A refere que a biblioteca combate as desigualdades sociais, uma vez que os alunos com menor capacidade económica têm a mesma oportunidade no acesso aos livros, a professora B, partindo da realidade da sua escola, ou seja, inexistência de biblioteca, considera que os alunos que frequentam uma escola com este recurso têm maior probabilidade de sucesso na leitura. Todavia, esta professora considera, igualmente, que esse aspeto não pode ser um pretexto para os professores não promoverem atividades com livros ou deixarem de abordar obras literárias na sala de aula.

Numa turma com pouca capacidade económica em que os meninos não têm muitos livros em casa... se a escola tem essa oferta, se os meninos têm a oportunidade de ter esse acesso aos livros, eu acho fundamental a biblioteca. (Prof<sup>a</sup>. A)

Nós temos só uma biblioteca no nosso agrupamento, numa escola do primeiro ciclo (...), os alunos que estão nessa escola, eu acho que são os mais privilegiados porque estão diretamente em contacto com o livro. (Prof<sup>a</sup>. B)

Em ambas as professoras podemos constatar conceções de respeito pelas necessidades de aprendizagem dos alunos e o seu direito ao sucesso, independentemente de a escola ter ou não biblioteca escolar. Esta visão

constituiu mais uma dimensão importante para a construção dos saberes profissionais das mestrandas investigadoras no contexto da prática.

**c) Valorização da diversificação de estratégias pedagógicas que minimizem a falta da biblioteca escolar**

Nesta dimensão, ambas as professoras referem a necessidade de diversificar os géneros literários, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem dos alunos. As suas falas evidenciam que o conhecimento do professor relativo aos interesses e motivações dos alunos deve impulsionar a diversidade textual, permitindo uma aprendizagem da leitura mais significativa.

Quanto mais diversificado for o leque da leitura, de temas, de géneros acho que enriquece muito mais a aprendizagem (...), são fundamentais no nosso dia-a-dia e prepara os meninos para o dia-a-dia (...) (Prof<sup>a</sup>. A)

É bom que apareça o texto dramático também, o texto poético (...), eles gostam muito também, uma carta, um cartaz, acho que é importante contactarem com esses diversos tipos de texto. (Prof<sup>a</sup>. B)

As duas professoras defendem que a diversificação textual é importante para a curiosidade dos alunos, de forma a desenvolver competências de saber agir perante o real. Porém, a docente A, apesar de atender aos interesses dos alunos, afirma que a seleção de obras também é feita de acordo com as indicações do agrupamento de escolas. Outro aspeto pertinente mencionado pelas professoras diz respeito à influência dos gostos dos professores nos interesses e motivações dos alunos. Apesar de reconhecer a importância deste aspeto, a docente A tem receio de que essa influência limite os interesses dos alunos, e que a falta de motivação, por parte do professor, também possa ser transmitida aos alunos. Desta forma, podemos interpretar que a motivação do professor é percecionada como um aspeto fulcral para estimular a motivação dos alunos na aprendizagem da leitura.

Numa fase inicial os meninos leem o que lhes é indicado (...) tendo apenas essa escolha, depois é que vai passando essa escolha para os meninos. Há autores que eu também considero que são importantes para os meninos desta idade e, claro, que são aqueles que nós vamos trabalhar mais. (Prof<sup>a</sup>. A)

Receio que quando eu leio uma obra com a qual eu não sinto grande entusiasmo, que possa passar essa falta de entusiasmo também para os alunos. (Prof<sup>a</sup>. B)

Mediante a exploração da leitura em sala de aula, as docentes consideram que a valorização da diversidade de estratégias para a

aprendizagem da leitura é o motor para o desenvolvimento de várias competências como a oralidade, a criatividade e escrita.

E penso que de certeza absoluta que se fizermos outras práticas (...) acaba por promover também hábitos de leitura. Desenvolve-se a compreensão leitora, desenvolve-se a capacidade de ouvir, de estarem atentos, a oralidade, a leitura, a escrita. Porque se eles, se eles ouvem ler muito, contactem com um grande vocabulário, o léxico vai alargando cada vez mais (...) (Prof.<sup>a</sup> B)

A leitura é fundamental para corrigir até mesmo a ortografia (...) desenvolver a oralidade: o dar a sua opinião, o saber ouvir e interpretar (...) estimula imenso a criatividade, a originalidade e competências da escrita (...) eu acho que quanto mais eles leem, mais se treina a velocidade da leitura. (Prof.<sup>a</sup> A)

A professora B defende ainda que a velocidade de leitura e o alargamento do capital lexical são outras competências importantes conseguidas pelos alunos, através da leitura. Para que as competências se possam desenvolver, a professora A afirma que, no início do 1.º CEB, o ponto-chave para desenvolver estas competências é promover o gosto pela leitura, através de histórias que as crianças tragam e gostem. A professora B sublinha ainda a importância de explorar obras na íntegra e a diversificação dos tipos de leitura como estratégias de desenvolvimento das competências já mencionadas. O que se pode depreender é que os vários tipos de exploração de obras (leitura orientada, leitura silenciosa...) permitem diferentes experiências que favorecem a familiarização do aluno com a leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento do gosto literário pelo prazer que a leitura pode transmitir.

Quando as falas das professoras se orientam para propostas de estratégias pedagógicas que podem optar para minimizar o impacto da inexistência da biblioteca escolar, observa-se que, enquanto a professora A apresenta a possibilidade de recorrer à biblioteca do agrupamento, a professora B considera a biblioteca itinerante como um meio de partilha de livros entre os alunos da turma. Esta última professora associa também a importância de desenvolvimento de projetos relacionados com a leitura e escrita, dando como exemplo a semana da feira do livro com convites a escritores, e projetos de escrita criativa: "(...) embora eu tenha uma biblioteca na sala, eu tenho um projeto de escrita criativa com uma professora, e todas as vezes que cá vem, traz um texto escrito e lido por ela" (Prof.<sup>a</sup> B).

## 2. Perspetiva dos alunos

Relativamente às perspetivas dos alunos apresentam-se e discutem-se os resultados da análise do seu discurso a partir de três dimensões: a) motivações e hábitos de leitura dos alunos; b) valorização do saber ler para compreender e agir no quotidiano; c) valorização da biblioteca escolar para novas descobertas e leituras.

### **a) Motivações e hábitos de leitura dos alunos**

Os alunos A demonstram preferência pelas ilustrações, referindo até que a presença de ilustrações é um critério base no momento de seleção de um livro. Estes alunos revelam um especial gosto por livros de fantasia e por outras atividades que sejam do seu interesse. Em relação aos alunos B, apesar da ilustração dos livros ser também um critério a considerar, os seus gostos orientam-se para temáticas diferentes, como as ciências.

Se tiver só letras nós não levamos (...) [eu gosto] de histórias de princesas. (A5)

[...] hoje quando eu peguei no livro do *Winnie the Pooh*, eu vi a imagem. (A1)

Se as ilustrações são boas eu gosto mais do livro. (B3)

Eu gosto do corpo humano. (B4)

Eu gosto de aventuras. (B13)

O que emerge das falas dos alunos acerca das suas motivações está de acordo com a literatura da especialidade. Isto é, os alunos mais novos (A) estão a começar a lidar com a aprendizagem da leitura formal, numa fase em que o pensamento abstrato começa a emergir, mas ainda na fronteira ténue entre o real e o imaginário. Enquanto os alunos da turma mais avançada (B), demonstram já uma motivação para níveis mais complexos de pensamento, decorrente de curiosidades próprias das áreas de estudo em que estão envolvidos.

No que se refere aos hábitos de leitura, os alunos A referem experiências de leitura na educação pré-escolar e com a família. Atendendo à sua idade, estes demonstram interesse pela leitura da história através da interpretação das ilustrações, dado ainda não terem a capacidade de descodificar o texto escrito. Por sua vez, os alunos B, apesar de referirem as experiências no jardim de infância e em família, demonstram preferência pela leitura autónoma. Este grupo salienta ainda a troca de livros entre colegas como uma forma de ter acesso a diversos livros.

No Amanhã da Criança, a nossa professora deixava trazer livros de casa para nós contarmos uma história para os nossos amigos. (A5)

[...] mas como não sabíamos ler, olhávamos para as imagens e fazíamos como as imagens diziam, não líamos. (A4)

A minha mãe à noite está sempre a ler histórias para mim. (A3)

O meu pai contou-me uma vez uma história. (A5)

Na biblioteca itinerante nós trocamos de livros. Trocamos de livros para não ler sempre o mesmo. Em casa podia ter ainda mais livros para ler mais. (B7)

Como se pode observar, os hábitos de leitura pelos alunos não são muito usuais na família. Enquanto um aluno refere que a mãe lhe conta todas as noites uma história (A3), outro faz referência a uma vez o pai lhe contou uma história, o que parece ter sido um facto importante para esse aluno (A5). A falta de diversidade de livros parece estar na motivação para a partilha entre os alunos, uma vez que há referências à pouca diversidade existente nas suas casas (B7).

## **b) Valorização do saber ler para compreender e agir no quotidiano**

É interessante constatar a importância que os alunos atribuem às competências de leitura. Tanto os alunos A como os alunos B atribuem valor à leitura para o desenvolvimento do vocabulário, da escrita e dos seus conhecimentos. É notório, por parte dos alunos B, o seu interesse e a vontade em ler bem como um desejo de aprender. Apesar destas informações, o aluno A2 refere que não gosta de livros, e que apenas frequenta uma biblioteca por ser o local de emprego do pai, afirmando que já está “aborrecido de ir”.

[Não é importante] porque não gosto de livros. Eu quando fui à biblioteca, só fui porque o meu pai quis ir. (A2)

Para aprendermos a ler. (A5)

O livro é importante porque quando nós lemos estamos a acrescentar informações no nosso cérebro, estamos a aprender outras coisas. (B1)

Para que as novas aprendizagens, referidas pelos dois grupos, possam ser adquiridas, torna-se importante a aprendizagem da leitura para compreender e agir no dia a dia. Em ambos os grupos, e na sua maioria, os alunos mencionam géneros não literários, salientando a sua importância para o seu dia a dia e para a aquisição de novos conhecimentos. O aluno B3 acrescenta ainda o desenvolvimento da língua e o alargamento lexical através do contacto com a poesia e prosa.

[a leitura é importante] para conhecermos as notícias que dá na televisão. (A5)

[O livro de receitas é importante] para aprendermos a fazer comidas. (A5)

É importante ler poesia e textos informativos, descritivos, receitas e assim. (B7)

Porque com vários tipos de texto podemos aprender várias maneiras de fazer textos (...) na poesia desenvolve a língua, nos textos desenvolve as palavras. (B3)

É relevante a conceção evidenciada pela maioria dos alunos quanto à importância do saber ler, tanto quanto a leitura deva incidir em temáticas que lhes suscitem curiosidade, ou busca de explicações para as suas inquietações. Também revelam conhecimento que o domínio desta competência lhes permite participar, de forma mais informada, nas situações de vida, talvez decorrente de estímulos das professoras e famílias para esta compreensão.

### **c) Valorização da biblioteca escolar para novas descobertas e leituras**

Os alunos defendem a biblioteca como um recurso importante, demonstrando conhecimento sobre as suas funções, algumas regras do seu funcionamento (alunos A) e serviços, nomeadamente a requisição (alunos B). A biblioteca é referida como um espaço destinado à leitura e privilegia o contacto com os livros, à exceção do aluno A2, como já foi referido.

Os restantes alunos consideram este recurso como uma oportunidade para a troca de livros e a para os partilhar com os colegas. Os alunos demonstram conhecimentos sobre uma biblioteca, graças à oportunidade de o visitar com colegas da escola e familiares. Apenas o aluno A5 mencionou que a única biblioteca que teve oportunidade de visitar foi a biblioteca itinerante, serviço prestado pela câmara municipal a este estabelecimento de ensino.

É um sítio onde se lê. (A5)

E que não se pode fazer barulho. (A4)

A biblioteca é para nós conhecermos os livros e para lermos. (A5)

E na biblioteca também podemos usar computadores. E não podemos comer lá. (A4)

[A biblioteca] é um sítio com livros para nós irmos buscar (...) é o sítio onde há mais livros. (B5)

Um sítio para estarmos calmos e sossegados. (B1)

[A biblioteca] é uma casa de livros (...) às vezes ficamos a conhecer livros que os nossos amigos trazem e depois vamos busca-los para nós. (B5)

[A biblioteca] é um sítio para estarmos a escolher lá os livros para levarmos para casa. (B2)

Trocamos de livros para não ler sempre o mesmo porque senão estamos sempre a repetir o mesmo livro (...) (B7)

Todos defendem a importância da existência de uma biblioteca escolar, demonstrando o desejo de que exista uma na sua escola. Uma das razões apresentadas relaciona-se com a frequência a este recurso por proporcionar maior facilidade no acesso aos livros. Os alunos expressam que a existência deste recurso é um fator de desenvolvimento das suas aprendizagens, uma vez que, com o acesso aos livros, podem contactar com diversas informações. Além disso, este recurso também é definido como um espaço que favorece a concentração, a tranquilidade e consequentemente a aprendizagem.

### *Considerações finais*

Através desta investigação em contexto da formação profissional das mestrandas, comprova-se a influência que uma biblioteca escolar pode exercer na prática docente e na motivação dos alunos do 1.º CEB para a motivação e aprendizagem da leitura, respondendo aos objetivos de estudo, orientadores da investigação.

A biblioteca escolar é considerada um recurso que permite apoiar a prática educativa no que concerne a materiais e informação. Esta ideia também é defendida por todos os participantes nas entrevistas, salientando que a biblioteca escolar potencia o gosto pela leitura e o contacto das crianças com livros de várias tipologias. Tendo em consideração o papel de observador participante e naturalista adotado, foi possível constatar a veracidade dos aspetos mencionados, por contratação dos dados recolhidos por observação direta e registados no diário de investigação das mestrandas. Tanto a professora A como a professora B promovem a construção de uma biblioteca dentro da sala como recurso à sua prática e às oportunidades de desenvolvimento dos seus alunos. Esta estratégia permite que os alunos se familiarizem com este recurso pedagógico, o apreciem e sintam prazer na leitura, algo que não foi possível observar nos alunos que não têm o hábito de recorrer a uma



biblioteca. Este recurso promove ainda a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, como é afirmado pela docente A. Além disso, a biblioteca apoia os professores na promoção da leitura e do sucesso escolar através de diversos recursos, atividades e dinâmicas. Estas oportunidades de diversificação das estratégias pedagógicas são reconhecidas pelas professoras como aspeto relevante na prática docente, e que é facilitado pelo contributo de uma biblioteca escolar. Sendo um espaço convidativo à leitura, um lugar de tranquilidade, onde é possível a interação do aluno com o livro, promove momentos prazerosos, tao necessários ao desenvolvimento equilibrado dos alunos.

Talvez pelos mesmos motivos, os alunos A e B reconhecem que a biblioteca é um espaço de aprendizagem, demonstram interesse e vontade de o frequentar na sua escola, caso existisse. Através da observação direta que foi realizada ao longo deste trabalho e, através de conversas informais com as professoras e os seus alunos, acredita-se que os alunos A, quando desenvolvessem a competência leitora, frequentariam este espaço regularmente. Esta interpretação tem por base todo o trabalho desenvolvido pela docente A com a sua turma em torno da leitura, através da biblioteca na sala de aula, leitura de histórias e promoção da troca de livros entre alunos. No entanto, como são alunos do 1.º ano do CEB, ainda com pouca autonomia na leitura, não se pode confirmar que as suas atitudes na biblioteca sejam como as referidas nas informações recolhidas na entrevista. Ao observar a dinâmica em sala de aula dos alunos B, verificou-se que o envolvimento dos alunos na biblioteca da sala poderia ser considerado equivalente ao envolvimento na biblioteca escolar. Assim, todas as dinâmicas desenvolvidas pela professora B, e de forma sistemática, influenciaram o ponto de vista dos seus alunos em relação à leitura e à biblioteca.

Um dos aspetos relativos à motivação para a leitura, onde as opiniões dos professores e dos alunos são concordantes, diz respeito à importância das ilustrações como critério de seleção de livros, salientando a pertinência de ilustrações atrativas, bem como elementos paratextuais, tal como o título da obra. No que concerne às preferências dos alunos, observa-se que essas escolhas eram baseadas nas suas experiências de vida. Os alunos A revelaram preferência por contos de fadas ou livros de desenhos animados/séries televisivas a que assistem, enquanto os alunos B revelaram maior interesse por livros que lhes permitam o desenvolvimento de conhecimento em relação a áreas do seu interesse, por exemplo, ciências.

As professoras revelaram sensibilidade para atenderem às preferências dos seus alunos, tendo em consideração os seus interesses quando selecionavam as obras a abordar com a turma. Desta forma, assumiam conseguir maior receptividade dos alunos nos momentos de leitura. Apesar de considerarem este aspeto importante, as professoras referem que a existência de documentos orientadores que permitem auxiliar a prática docente, não deve constituir obstáculo à abordagem de outras obras omissas nos documentos, salvaguardando o papel intelectual dos professores que são os que melhor conhecem os seus alunos. Assim, considera-se que o facto de os alunos terem oportunidade de contactarem com outras obras, tal facto poderá despertar neles outros interesses de leitura e alargar os seus horizontes.

Ficou também claro que os critérios na seleção das obras a trabalhar, maioritariamente, estão dependentes dos gostos das professoras, sendo vistos como influenciadores das suas práticas docentes e da motivação dos alunos para a leitura. Ambas as professoras consideram necessária uma reflexão sobre esta influência que podem exercer na motivação dos seus alunos para a leitura, reconhecendo que, em alguns casos, poderá ser prejudicial por haver leituras recomendadas. Para que essa possibilidade se atenuar, as professoras afirmam abordar, no futuro, um leque mais alargado de obras para que os seus alunos possam dispor das ferramentas necessárias e motivadoras, de forma a tornarem-se leitores autónomos e conscientes. Ora, como nesta investigação-ação, as mestrandas tinham como enfoque analisar a problemática da inexistência da biblioteca escolar para melhor agir, parece que o mesmo efeito se transferiu para as professoras participantes nesta investigação sobre a prática. Tal constatação permite inferir que a investigação-ação desenvolvida na e sobre a prática foi colaborativa, influenciando a transformação do propósito e da ação de cada participante no contexto escolar.

No final do estudo desta problemática no contexto de formação profissional, confirma-se que a biblioteca constitui um recurso fundamental para a comunidade escolar, em especial para professores e alunos. Enquanto mestrandas em formação profissional e investigadoras, esta pequena investigação permitiu o desenvolvimento de competências de análise e interpretação sistemática da informação recolhida no contexto e sobre as perspetivas dos seus atores, assumindo um papel fulcral no desenvolvimento de competências de professor investigador de práticas.

## Referências

BARBEIRO, Luís. F. et al. *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

CAETANO, Ana. P. *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação-Acção. Porto: Porto Editora, 2004.

CALIXTO, José A. *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

DUARTE, I. et al. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

FORTIN, Marie. *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 1999.

GAMBÔA, Maria J. Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? In: VIANA, Fernanda. et al. (Coord.) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, 2008.

GOMES, José A. *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

LATORRE, Antonio. *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2008.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES DA SILVA, Isabel, M. *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

MAGALHÃES, Maria L. A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In: SEQUEIRA, M. F. *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

MANZANO, Mercedes G. *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora, 1988.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora, 2008.

PIAGET, Jean. *Psicología del Niño*. Madrid: Morata, 1975.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República - I Série A n.º 201. Lisboa: MEC, 30 de agosto de 2001.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86. *Diário Da República* - I Série n.º 237. Lisboa: ME, 14 de outubro de 1986.

RIBEIRO, Deolinda. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In: MOREIRA, M. A. (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.

RODRIGUES, Anabela. A biblioteca escolar e os programas de Português. In: SEQUEIRA, M. F. *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SEQUEIRA, Fátima. A leitura e a crise paradigmática do Séc. XXI. In: *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SILVA, Lino. *Bibliotecas Escolares: Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho, 2001.

SIM-SIM, Inês. Formar leitores: a inversão do círculo. In: VIANA, F. et al. (Coord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Investigação e Prática Docente. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2002.

SIM-SIM, Inês. *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

VEIGA, I. et al. *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação, 1997.

VIANA, Fernanda L. Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In: LEITE, Maria T. (Coord.) *Educação e Leitura - Actas do Seminário*. Esposende: Câmara Municipal Esposende, 2005.

---

**Sobre as autoras**

**Deolinda Ribeiro** é doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, e docente no curso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

**Mariana Mendes** é mestranda do curso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

**Sara Leal** é mestranda do curso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

*Recebido em março de 2017*

*Aceito para publicação em abril de 2017*